Профессиональная подготовка директоров школ в европейских странах

Шафажинская Наталия Евгеньевна – д-р культурологии, канд. психол. наук, проф., Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г.Разумовского (Первый казачий университет) (Россия, Москва); shafazhinskaya@mail.ru

Голубева Татьяна Ильинична – канд. филол. наук, Государственный университет управления (Россия Москва); paloma60@mail.ru

Фирсова Светлана Владимировна – ст. преп., Государственный университет управления (Россия, Москва); sv_firsova@guu.ru

Аннотация. *В статье рассматривается профессиональная подготовка в европейских странах директоров школ к управлению образовательными организациями, анализируются ее общие тенденции, сходства и различия (на примере Бельгии, Нидерландов, Норвегии, Финляндии и др.). Охарактеризованы основные формы повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений, их профессиональные компетенции. Определены актуальные проблемы и противоречия, в частности, между управленческой и лидерской ориентацией. Представлены результаты сравнительного анализа, выявившего проблематику и основные тенденции профессионального развития директоров школ. Сделан вывод о необходимости построения программ образования и повышения квалификации с учетом новейших решений, разработанных в мировой практике, включая ориентацию на развитие лидерства и формирование базовых компетенций в области управления.*

Ключевые слова. *Европейские страны, общеобразовательные учреждения, профессиональная подготовка, повышение квалификации, директор школы, профессиональный опыт, педагогическое лидерство, управление.*

В большинстве европейских стран, вопреки распространенному мнению, должность директора школы не является привлекательной для специалистов в области образования, поскольку связана с большим объемом разнообразных обязанностей и высокой ответственностью, что не компенсируется зарплатой, престижем и возможностями самореализации [1].

Исследователи положения директоров школ (E.Bengston, H.Duncan, N.Hasani, M.Koonce, K.Lasater, I.Oplatka, O.Osmani; J.C.Pijanowski, B.Range, S.Scherz L.Terziu) выделили общие для разных государств проблемы:

– программы обучения директоров школ зачастую неадекватны будущим задачам, которые перед ними стоят [2];

– на должность руководителя школы очень сложно найти правильно подготовленных кандидатов [3];

– профессиональное развитие руководителей школ обычно носит эпизодический и нескоординированный характер [4];

– в последнее время появляется все больше препятствий в определении путей их дальнейшего профессионального роста, в повышении по службе [5];

– все большее число качественно выполняющих свою работу руководителей общеобразовательных организаций уходят с занимаемой должности в относительно молодом возрасте [6].

Ученые (S.Beausaert, E.Bengtson, D.Boyd, C.Devos, D.E.Froehlich, P.Grossman, M.Ing, H.Lankford, S.Loeb, O.Parylo, P.Riley, J.Wyckoff, S.Zepeda и др.) считают, что трудности в подборе директоров школ и отсутствие постоянства работы в этой должности обусловлены непривлекательными условиями на конкретных рабочих местах;

низкой оплатой труда; переутомлением из-за интенсификации профессиональных задач; усложнением профессиональных ролей; ростом ответственности при снижении легитимности принятия решений; возрастающим влиянием профессиональной занятости на личную жизнь. Все это обусловило необходимость систематического и комплексного подхода к профессиональной карьере директора школы [7–13].

Рыночная система отношений, в которую в капиталистических странах включено образование, определенным образом влияет на восприятие роли и личности директора: он перестает быть школьным администратором и становится профессиональным менеджером, отвечающим за финансовую сторону деятельности образовательного учреждения и человеческие ресурсы. Его цель – создать оптимальные условия для выполнения школой своих функций [14; 15; 16].

Вместе с тем, сегодня «менеджерализм» критикуется, возрастает интерес к концепции педагогического лидерства, в соответствии с которой директор – лидер, обеспечивающий развитие образовательной организации как социального института посредством реализуемых практик и действий [17; 18]. В рамках этого подхода исследователи (S.Dexter, J.B.Nash, J.W.Richardson) выделяют «ориентационные профили» педагогического лидерства в школах, имеющие разную направленность: например, лидерство, ориентированное на обучение [19], на интеграцию [20] и т.п.

Чтобы охарактеризовать системы отбора, обучения и развития управленческого персонала общеобразовательных учреждений на примере профессиональной подготовки действующих и будущих директоров школ, в 2024 г. мы составили множественный кейс[1] «*Отбор, обучение и повышение квалификации директоров школ в европейских странах*» Проведенное исследование включало: 1) *анализ научных источников размещенных в открытом доступе* и 2) *применение метода кейс-стади.*

С помощью *метода кейс-стади* решались конкретные задачи-ситуации (кейсы). Цель – представить проблему образования и профессионального развития директоров школ в отдельных европейских странах, чтобы выявить и сравнить основные тенденций в этой области.

Были проанализированы 75 источников (поиск осуществлялся по ключевым словам на английском языке – *school principal, professional experience, pedagogical leadership*):

– исследования в области сравнительной педагогики и социологии образования, характеризующие теоретические основы отбора, обучения, профессиональной подготовки и развития руководителей общеобразовательных учреждений (B.Cavazos, G.Midha, D.Wise);

– монографии и научные статьи об образовательном лидерстве (S.Beausaert, H.Duncan, D.Garrison-Wade);

– работы, касающиеся образования и профессионального развития руководителей общеобразовательных учреждений (S.Dexter, M.Koonce, J.C. Pijanowski, J.W.Richardson);

– программы образования и профессионального развития директоров школ и кандидатов на такую должность, в том числе размещенные на сайтах университетов и других агентств, этим занимающихся (программа подготовки директоров в Университете Ювяскюля, программа непрерывного образования «Осаава», национальная программа для директоров школ Норвегии и другие).

Приведем некоторые примеры.

В **Бельгии** директор школы возглавляет ее совет, выполняя консультативную роль. Есть

[1] *Множественный кейс* — объединенные общими исследовательскими задачами кейсы, позволяющие комплексно проанализировать какое-то явление, закономерности и взаимосвязи между переменными.

несколько институциональных форм подготовки кандидатов на эту должность, а также профессионального развития лиц, ее занимающих: предварительная подготовка к должности директора; обучение тех, кто только ее занял; обучение действующих директоров.

Так, Центр образования взрослых при Антверпенском университете знакомит вновь назначенных директоров с актуальными школьными проблемами (миграции, интернационализации, использования новых технологий и др.), Антверпенская школа предлагает долгосрочные программы и курсы для руководителей по различным направлениям, включающим в себя такие блоки, как стратегическое управление человеческими ресурсами, бизнес-задачи и инновации, финансовый менеджмент и др.

Одним из соответствующих курсов в рамках программы магистратуры является «Управление и стратегическое лидерство профессиональной организации» (45 академических часов). Этот курс фокусируется на аспектах управления и стратегического лидерства, относящихся к профессиональным организациям, предоставляя базовые знания будущим руководителям школ.

В отличие от Бельгии, в **Финляндии** (например, в Университете прикладных наук Хаага-Хелия, Университете Восточной Финляндии) осуществляется ориентированное на подготовку будущих директоров школ специализированное обучение, в ходе которого изучается управление образованием. Превалирующие дисциплины – «Основы публичного права», «Общее и муниципальное управление», «Администрирование в образовании», «Кадровое администрирование». Сроки обучения – от 15 ECTS (в соответствии с европейской системой перевода и накопления баллов – около 375–450 часов). Изучаются принципы работы директора школы, организуются встречи с опытными руководителями в школах наставничества (теоретической основой модели наставничества в стране является концепция взаимного обучения и работа с нарративной идентичностью).

Стоит отметить используемую в Университете Ювяскюля «Программу подготовки директоров», которая дает квалификацию для занятия этой должности, а также «Программу развития компетенции в вопросах лидерства», предлагающую руководителям и лидерам школ новые идеи по созданию школьной культуры, которая будет поддерживать и мотивировать учителей и студентов в ходе учебного процесса.

В Финляндии требования к образованию директоров, занимающих свои должности, очень сложны. Будущие руководители должны продемонстрировать опыт, приобретенный во время работы в школе учителем, а также иметь сертификат «Управление образованием», который может быть получен как отдельная квалификация (в ходе специального обучения) или через основной университетский модуль обучения под названием «Управление и менеджмент образования», что также включает получение сертификата. Хотя в Финляндии нет общих правил, определяющих обязанности по повышению квалификации директоров школ, такое обучение является обязательным.

Наиболее важными учебными заведениями являются университетские центры непрерывного образования и центр «Эдукоде» (создан в результате преобразования Национального центра профессионального развития в сфере образования), которые организуют различные программы профессионального развития. Директора школ также могут добровольно подать заявку на участие в подобных программах обучения, расходы на него обычно покрываются их работодателями.

Важную роль в повышении квалификации директоров школ в Финляндии играет национальная программа непрерывного образования «Осаава» Министерства образования и культуры, которая направлена на развитие профессиональных компетенций педагогических кадров, обеспечение

систематического и непрерывного профессионального развития, устранение неравенства в возможностях повышения квалификации в муниципалитетах, связанного с экономическими и географическими факторами. По программе в течение года обучаются около 70 000 педагогов, обучение организовано на местном уровне.

Таким образом, образованию и профессиональному развитию директоров в Финляндии уделяется большое внимание, и для этого разработаны специальные программы.

В **Нидерландах**, в отличие от Финляндии, нет обязательного образования для специалистов, желающих стать директором школы, нет программ, участие в которых дает сертификат, разрешающий занимать такую должность. Развитие и обучение кадров управления образованием никак не координируется государством. Директорами обычно становятся опытные учителя, долго занимающиеся трудовой деятельностью в одном учебном заведении. Однако иногда руководителями крупных школ со сложной структурой могут работать менеджеры и специалисты в области финансового менеджмента, т.е. люди, не работавшие в системе образования. Для них организуются вечерние курсы повышения квалификации, финансируемые в основном государством, посещать которые можно по желанию.

Центр школьного управления при Университете прикладных наук Фонтис реализует более 20 программ для практикующих руководителей школьных образовательных организаций. Среди них – 18-месячная программа для заместителей директоров, двухгодичные курсы профессионального развития для директоров и годичный курс для директоров в возрасте 50+. Цели этих программ – развитие лидерских навыков и качеств школьного менеджера как стратегического и административного лидера. Их участники, объединившись в профессиональную группу поддержки, продолжают встречаться и после окончания обучения.

В **Норвегии** единственное формальное условие, позволяющее получить должность директора – наличие квалификации для работы учителем. Дополнительные условия, включая опыт административной работы и подготовку на должность директора, имеют право определять местные органы образования.

В **Норвегии** (как в Финляндии) действует финансируемая правительством «Национальная программа для директоров школ». Она адресована вновь назначенным руководителям, но в ней могут участвовать и директора школ с большим опытом, и люди, претендующие на эту должность. Данная программа предлагается различными университетами и колледжами от имени Норвежского управления по образованию и обучению. Она рассчитана на 18 месяцев обучения, осуществляемого параллельно с работой на полную ставку, что позволяет участникам интегрировать свое обучение в профессиональную практику. Программа фокусируется на пяти основных областях: 1) академическая успеваемость и среда обучения; 2) менеджмент и администрирование; 3) сотрудничество и создание сетей, управление человеческими ресурсами; 4) развитие и изменения; 5) лидерские роли. Кроме того, в ней рассматриваются темы создания безопасной и благоприятной атмосферы обучения, цифровизации и эффективного лидерства.

Проведенное нами исследование показало, что в последнее время в европейских странах наблюдается рост профессионализации подготовки к выполнению лидерских функций и должностей в школах. В этом контексте можно выделить три типа (стадии) образования:

1) предварительное (подготовительное) образование в период до вступления в должность директора школы;

2) водное обучение в период сразу после вступления в эту должность;

3) обучение без отрыва от работы, осуществляемое в течение срока полномочий директора школы.

Отметим, что для понимания механизмов и процессов, связанных с подготовкой, отбором на должность и профессиональным развитием директоров школ в отдельных странах, следует, прежде всего, определить их профессиональный статус. Как правило, директора школ имеют статус государственных служащих, получающих зарплату непосредственно от государства (например, в Бельгийской Фландрии, Венгрии, Ирландии, Словении, Португалии), но также это может быть статус муниципального служащего (например, в Дании, Швеции, Швейцарии, Эстонии). В Германии они работают в органах федеральной земли[2].

Важен также метод подбора директоров. Чаще руководитель школы назначается местными властями (например, в Венгрии, Дании, Литве, Ирландии, Норвегии, Словении Швейцарии, Швеции, Эстонии); реже – напрямую нанимается на работу (в Испании, Португалии), также назначается центральным/региональным правительством (в Словении, Германии) или специальным комитетом (в Ирландии), который проводит собеседования с кандидатами и в состав которого входят не только представители школ, но и внешний эксперт. Конкурсу на должность директора школы обычно предшествует публичное объявление. В состав конкурсной комиссии входят представители школы, родителей и муниципальных властей (например, в Дании).

Понимание специфики образования, профессионального развития и дальнейшего повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений также требует знания предварительных условий, касающихся образования потенциальных директоров школ. Если, например, в Финляндии, чтобы стать директором школы, надо иметь полное педагогическое образование, то в Швеции это не обязательно. В некоторых странах (например, в Бельгии, Венгрии, Ирландии, Эстонии) кандидату на такую должность необходимо поработать учителем от пяти до десяти лет, иметь специальный диплом по лидерству (в Испании, Ирландии, Венгрии) или дипломы/сертификаты о прохождении подготовительного обучения (в Испании, Словении, Эстонии). В отдельных странах (например, в Венгрии) заявки на должность директора школы могут подавать только лица, имеющие квалификацию руководителя государственной службы (полученную, например, в аспирантуре). В некоторых странах (например, в Швеции) нет формальных требований для того, чтобы получить эту должность, но в процессе конкурса претендентам выгодно продемонстрировать знания, приобретенные на курсах для будущих руководителей образовательных организаций.

По мнению исследователей, существуют две основных «культуры набора персонала» [21]: 1) конкурсный отбор на должность директора проходят учителя, работающие в школе, где он объявлен (Испания, Португалия, Словения, Эстония); 2) претенденты на эту должность могут работать в других учебных заведениях или в какомлибо образовательном секторе (Германия, Дания, Ирландия). В некоторых странах (Венгрия, Ирландия, Литва, Норвегия) директор может быть принят на работу как из той же самой школы, так и из другой. Швеция – единственное европейское государство, где руководителей образовательной организации можно нанимать за пределами образовательного сектора.

При более широком подходе к функциям директора школы (в Германии, Испании, Португалии, Словении, Швеции) он выполняет административную, педагогическую и стратегическую функции, при более уз-

[2] *Земли* (нем. Land – «земля, страна») с 1919 г. – административно-территориальные образования, входящие в состав государства на децентрализованных, а с 1949 г.– на федеративных началах.

ком (например, в Ирландии, Норвегии) – ограничивается административной.

Отметим: если раньше от руководителя школьной образовательной организации не требовалось профильное образование, то за последние десятилетия ситуация изменилась. Это касается и подготовки к выполнению административной функции, и профессионального развития [11]. В результате директорами стали работать более квалифицированные специалисты.

Обучение руководителей школ в разных европейских странах отличается. Так, например, в Германии и Франции оно начинается только после назначения, но до вступления в должность, или сразу после вступления, или в четко определенное время после этого. В Словении, Италии соискатели, участвующие в конкурсе, уже имеют сертификаты о получении специального образования. В Дании, Нидерландах, Норвегии, Швеции людям, заинтересованным в карьере директора школы, предлагаются различные подготовительные курсы, которые хотя и не обеспечивают полностью необходимую квалификацию, но могут повлиять на успех процесса набора на эту должность.

Способы профессиональной подготовки директора обусловлены функциями, которые он будет выполнять, а также имеющимися ресурсами. В странах, где допуск кандидата на эту должность зависит от наличия у него формальных аттестатов или дипломов о высшем образовании по конкретной специальности, подготовка, предшествующая итогам конкурса, осуществляется на университетском уровне, т.е. некоторые университеты выпускают специалистов, готовых руководить образовательной организацией. После трудоустройства происходит повышение квалификации [19]. Однако в большинстве европейских стран от начинающего директора не требуется никакого специального образования. На практике зачастую единственное формальное требование касается количества лет работы и приобретения опыта учителем или в другой должности в образовательном секторе, а обучение, если оно вообще имеет место, происходит после вступления в должность.

За подготовку директоров школ отвечают определенные учреждения или органы. Иногда организацию их дополнительного образования/повышения квалификации поручают специализированным подразделениям, которые реализуют соответствующие курсы или программы. Традиционные программы обучения в этой области содержат очень четкую (иногда даже универсальную) структуру или представляют собой каталог коротких курсов по выбору. Преимущества унифицированных программ – их внутренняя согласованность и интеграция. Краткосрочные курсы проводятся стационарно в учебных центрах или в форме дистанционного обучения, которое позволяет сочетать самостоятельное обучение с наблюдением консультанта или сеансами наставничества.

Подход к образованию и профессиональному развитию директоров, его цели и методы реализации во многом обусловлены интерпретацией руководителя образовательной организации. Если директор воспринимается преимущественно как администратор школы, то курсы включают занятия по государственному управлению, государственным финансам и бюджетному праву. При расширении его функций используется «тренинговое меню» – набор конкретных программ, из которых директор выбирает компоненты в соответствии со своими потребностями [22]. Большинство учебных курсов, созданных в последние годы, построены по принципу сетевого взаимодействия и консультирования. В них во многом используется метод обмена опытом руководителей: упор делается на индивидуализацию образования с ориентацией на разнообразные (даже персонализированные) потребности директоров школ.

В последнее время органы управления образованием, как и организаторы повы-

шения квалификации директоров школ, все больше убеждаются в необходимости отказа от доминирования академического подхода (когда используются традиционные университетские программы, основанные на очном обучении в классе или лекционном зале) в пользу практического. Поэтому растет число курсов, ориентированных на обучение на рабочем месте – традиционный подход уступает место наставничеству [23]. Программы образования и профессионального развития директоров школ становятся прагматичными, они направлены на предоставление знаний, которые можно применить на практике. Новые учебные курсы имеют переменную во времени продолжительность, носят эмпирический характер, проводятся преимущественно практиками, хотя и дополняются лекциями профессоров бизнес-школ (особенно в области менеджмента).

В заключение назовем выявленные *приоритетные особенности профессиональной подготовки директоров школ в европейских странах.*

Наблюдается тенденция выхода директора за рамки традиционной роли школьного администратора и принятия на себя роли менеджера, лидера, который управляет образовательной организацией.

Критерии оценки работы директоров школ напрямую связаны с результатами обучения, полученными в ходе проверки знаний и компетенций учащихся; явное предпочтение отдается функции обучения в ущерб воспитательной функции школы.

Первоначальные требования к образовательной квалификации кандидатов на должность директора в разных европейских странах различны и варьируются – от необходимости наличия у соискателя высоких академических степеней до достаточности педагогической квалификации и опыта работы учителем (а также ряда промежуточных форм).

В некоторых странах усиливается тенденция назначать на должности директоров специалистов не из сферы образования, а из бизнеса. Это обусловлено тем, что школы вынуждены работать в соответствии с правилами бизнеса.

Обучение и профессиональное развитие директоров осуществляется в форме предварительного обучения (до вступления в должность) и обучения без отрыва от работы (в ходе выполнения обязанностей).

В сфере образования и повышения квалификации директоров школ наблюдается четкая тенденция стандартизации и универсализации образовательных программ и целей, развития данных критериев их оценки.

В подготовке руководителей школ происходит переориентация с традиционного университетского академического образования на практико-ориентированное обучение через действия и опыт, приобретенный в реальной школьной среде.

Полученные данные позволяют сформулировать некоторые рекомендации по образованию и профессиональному развитию директоров отечественных школ с учетом опыта европейских стран:

– с целью выявления профессиональных тенденций необходимо регулярно проводить сравнительный анализ основных систем образования и профессионального развития разных стран, уделяя особое внимание статусу директоров, их роли и функциям, повышению квалификации до и после вступления в должность;

– программы образования и повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений должны основываться на новейших научных разработках, сделанных в мире, но при этом нужно учитывать специфику образовательной системы конкретной страны; они должны быть нацелены на развитие компетенций в области образовательного лидерства и управления школой;

– данные программы следует ориентировать не на достижение обучающимися образовательных результатов, оцениваемых

по итогам тестов, а на целостный подход к школе как к социальной системе, к реализуемым в ней процессам обучения и воспитания.

Дата поступления – 28.03. 2025

Professional training of school principals in European countries

Natalia E. Shafazhinskaya – Dr. Sci. (Cultural studies), Cand. Sci. (Psychology), professor, Department of pedagogy and psychology of vocational education, Moscow State University of Technologies and Management named after K.G. Razumovsky (the First Cossack University) (Moscow, Russia); shafazhinskaya@mail.ru

Tatyana I. Golubeva – Cand. Sci. (Philology), State University of Management (Moscow, Russia); paloma60@mail.ru

Svetlana V. Firsova – senior lecturer, State University of Management (Moscow, Russia); sv_firsova@guu.ru

Abstract. *The article examines professional training of school principals for the management of educational organizations in European countries; analyzes its general trends, similarities and differences (using the example of Belgium, the Netherlands, Norway, Finland, etc.). The main forms of advanced training of heads of educational institutions and their professional competencies are described. Actual problems and contradictions are identified, in particular, between managerial and leadership orientation. The results of a comparative analysis are presented, which have revealed the problems and main trends in the professional development of school principals. It is concluded that it is necessary to design educational and professional development programs taking into account the latest solutions developed in the world practice, including a focus on leadership development and the formation of basic competencies in the field of management.*

Key words. *European countries, educational institutions, professional training, advanced training, school principal, professional experience, pedagogical leadership, management.*

REFERENCES

1. European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 188 p. Available at: https://eurydice.ba/wp-content/uploads/2021/03/Teachers-in-Europe-Careers-Development-and-Well-being.pdf.

2. *Terziu L., Hasani N., Osmani O. T*he role of the school principal in increasing students' success // *Revue des Sciences Politiques*. 2016. Vol. 50. P. 103–113.

3. *Koonce M., Pijanowski J.C., Bengston E., Lasater K.* Principal engagement in professional development process// NASSP Bulletin. 2019. Vol. 103(3). P. 229–252.

4. *Duncan H., Range B., Scherz S.* From professional preparation to on-the-job development: What do beginning principals need? // *International Journal of Educational Leadership Preparation*. 2011. Vol. 6 (3). P. 1–20.

5. *Oplatka I.* Principals in late-career: Towards a conceptualization of principals' tasks and experiences in the pre-retirement period // *Education Administration Quarterly*. 2010. Vol. 46 (5). P. 776–815.

6. *Bayar A.* Challenges facing principals in the first year at their schools // *Universal Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 4 (1). P. 192–199.

7. *Boyd D., Grossman P., Ing M., Lankford H., Loeb S., Wyckoff J.* The influence of school administrators on teacher retention decisions // *American Educational Research Journal*. 2011. Vol. 48. P. 303–333.

8. *Zepeda S., Parylo O., Bengtson E.* Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory // *Professional Development in Education*. 2014. Vol. 40 (2). P. 295–315.

9. *Beausaert S., Froehlich D.E., Devos C., Riley P.* Effects of support on stress and burnout in school principals // *Educational Research*. 2016. Vol. 58 (4). P. 347–365.

10. *Mulford B., Kendall K., Kendall D., Edmund B., Ewington J., Silins H.* Successful school principalship and decision making // Leading and Managing. 2008. Vol. 14(1). pp. 60–71.

11. *Green T.L.* School as community, community as school: Examining principal leadership for urban school reform and community development // *Education and Urban Society*. 2018. Vol. 50 (2). P. 111–135.

12. *Riley P., Langan-Fox J.* Bullying, stress, and health in school principals and medical professionals: Experiences at the 'front-line'// Human Frailties: Wrong Turns on the Road to Success, ed. by Burke, Cooper, and Fox. London: Gower, 2013. P. 181–200.

13. *Westberry L., Hornor T.* Best Practices in Principal Professional Development // *AASA Journal of Scholarship and Practice*. 2022. Vol. 19 (1). P. 29–47.

14. *Naidoo P.* Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals // *South African Journal of Education*. 2019. Vol. 39(2). P. 1–14.

15. *Pashiardis P.* Educational leadership and management: blending Greek philosophy, myth and current thinking // *International Journal of Leadership in Education*. 2009. Vol. 12 (1). P. 1–12.

16. *Pashiardis P., Brauckmann S.* Evaluation of school principals // G.Crow, J.Lumbyz, P.Pashiardis (Eds). International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders. New York: Routledge, 2008. P. 263–279.

17. *Hayes S.* Using developmental relationships in mentoring to support novice principals As leaders of learning // Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning. 2019. Vol. 27 (2). P. 190–212.

18. *Carpenter B.W., Paredes S.M., Lindle J.* The political and economic contexts of educational leadership preparation // M.D.Young, G.M.Crow (Eds.) Handbook of research on the education of school leaders. NY: Routledge, 2017. P. 40–52.

19. *Cobb C.D., Weiner J.M., Gonzales R.* Historical trends and patterns in the scholarship on leadership preparation // M.D.Young, G.M.Crow (Eds.). Handbook of research on the education of school leaders. NY: Routledge, 2017. P. 15–39.

20. *Dexter S., Richardson J.W., Nash J.B.* Clinical practice in educational leadership // M.D.Young, G.M.Crow (Eds.). Handbook of research on the education of school leaders. NY: Routledge, 2017. P. 202–228.

21. *Garrison-Wade D., Sobel D., Fulmer C.* Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them// Educational Leadership and Administration. 2017. Vol. 19. P. 117–132.

22. *Wise D., Cavazos B.* Leadership coaching for principals: A national study // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2017. Vol. 35 (2). P. 223–245.

23. *Midha G.* Principal meetings: Pressure mechanisms that shape professional knowledge // *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2020. Vol. 20 (7). P. 99–110.

Submitted – 28.03. 2025